

Disabilità e sessualità. La voce degli insegnanti sull'assistenza sessuale

Disability and sexuality. Teachers' voice about Sexual Assistance

Fabio Bocci

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre – fabio.bocci@uniroma3.it

Ines Guerini

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre – ines.guerini@uniroma3.it

Maria Vittoria Isidori

Dipartimento di Scienze Umane, DSU, Università degli Studi dell'Aquila – mariavittoria.isidori@univaq.it

In the present work the authors analyze and discuss the results of a survey aimed at detecting the perceptions and opinions of a group of 231 teachers, regarding the theme of the union of sexuality-disability and the introduction of the figure of the Sexual Assistant. The authors make a comparison (which does not want to have the character of an experimental statistical comparison in the strict sense) between the issues that emerged and the results of a previous training-research experience. This latter involved a group of 200 students of the course of Primary Education Sciences at "Roma Tre University". The comparison highlights interesting aspects (such as, for example, the right of everyone to have a sexual life, the support that the Sexual Assistant could provide to families and the school itself or the still strong presence of prejudices and medicalizing practices) around a theme (that of the sexuality of people with disabilities) which still must be problematized in the research of educational sciences. In this sense, the authors (convinced that the issue, even in its periphery, burst into the mainstream flow of social discourses and requires listening, questioning and requesting answers) say they want to further expand their investigation by involving people with disabilities, their families and other reference figures (educators and social workers).

Key-words: disability, sexuality, sexual assistant, teachers' voice, teachers' training.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A.ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

Il presente contributo è opera congiunta dei tre Autori. Tuttavia, si segnala che, in particolare, va attribuita a Fabio Bocci la Premessa, mentre vanno attribuiti a Maria Vittoria Isidori il Paragrafo 1 con i Sottoparagrafi 1.1, 1.2, 1.3 e a Ines Guerini i Paragrafi 2 e 3. Le conclusioni sono comuni.



Permettere di scegliere a chi non ha la possibilità di farlo, cara Gioia, è anche una questione di civiltà (Giorgia Würth, 2014)

Premessa

Com'è noto, quello della sessualità è un costrutto multidimensionale che interpella diversi ambiti disciplinari e che assorbe e restituisce innumerevoli significati (biologici, psicologici, cognitivi, socio-emozionali, artistici, letterari, storici, giuridici, antropologici, filosofici, religiosi, pedagogici e così via) aprendo la strada, come afferma Bortolotto (2014), a molteplici e, volendo, sinergiche prospettive di analisi.

Tuttavia, da qualsivoglia angolazione la si osservi, descriva e analizzi - a meno che non si sia preda di posizioni fuori dal tempo sostenute da argomentazioni altrettanto fuori da qualsiasi ragion d'essere di tipo scientifico - è del tutto evidente che la sessualità sia un fatto culturale e che gli stessi concetti di genere, identità e orientamento sessuale non sono mai (e non sono mai stati, né possono esserlo stati ed esserlo) neutri, così come non possono esserlo termini quali erotismo, piacere, intimità e riproduzione.

Questa consapevolezza rende la sessualità *s-oggetto* di interesse pedagogico per almeno due ragioni.

La prima, se vogliamo di più ampio respiro, è intrinseca a quanto appena affermato. Trattandosi di un costrutto culturale, la sua esplorazione, analisi e definizione quale oggetto di studio e di ricerca non può essere delegata né a una *trattazione* specialistica rispetto alle sole dimensioni psicofisiologiche, ad appannaggio soprattutto di medici e psicologi, né, ponendo le questioni che vi sono implicate su un piano più squisitamente socio-culturale e politico, alle altrettanto specialistiche letture di sociologici, massmediologi, giuristi, studiosi di bioetica e, financo, teologi.

In altre parole, in quanto *s-oggetto* culturale, la sessualità è indissolubilmente permeata da aspetti educativi, dalla primissima infanzia alla cosiddetta terza età, e, pertanto, in quanto tema che pone all'attenzione della comunità sociale una serie di questioni, non può non essere di rilievo per la Pedagogia.

Ne consegue (almeno a nostro avviso) la seconda ragione, che ha che vedere con l'annosa e, nel nostro Paese, contrastata possibilità che la sessualità divenga *materia* di educazione a scuola, presente nel curriculum come vera e propria disciplina, oppure affrontata in modo trasversale all'interno di altri insegnamenti (come si evince dalla lettura, ad esempio, delle Indicazioni Nazionali per il Curriculum).

Di fatto l'Italia è una delle poche nazioni europee (sette per l'esattezza¹) a non prevedere una vera e propria educazione sessuale, mentre nei restanti Paesi bambini/e (anche a partire dalla scuola dell'infanzia) e ragazze/i affrontano i contenuti inerenti la sessualità allo stesso modo in cui studiano le altre materie di insegnamento.

Se pensiamo che la Svezia ha reso obbligatoria l'educazione sessuale a scuola a partire dal 1955 e che in Italia qualsiasi progetto di Legge che si è mosso in questa

1 Si tratta, oltre all'Italia, di Bulgaria, Cipro, Lituania, Polonia, Spagna e Romania.



direzione (dai primi tentativi nel lontano 1975 ai più recenti del 2015) è di fatto – come afferma Barbara Leonardi (2019) in un intervento su Focus – *rimasto sigillato nei vari cassetti del dimenticatoio della politica*, abbiamo un quadro piuttosto chiaro delle resistenze e, ci sia concesso, delle arretratezze che in tal senso caratterizzano ancora il nostro Paese.

Tutto ciò, del resto, con buona pace delle stesse indicazioni dell'Ufficio Regionale per l'Europa dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), il quale unitamente al *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA*, ovvero il *Federal Centre for Health Education*) hanno pubblicato nel 2010 gli *Standard per l'educazione sessuale in Europa*². Secondo tali Standard – che si offrono come *Quadro di riferimento per responsabili delle politiche, autorità scolastiche e sanitarie, specialisti* – il sistema scolastico non è l'unico mediatore per l'educazione alla sessualità, ma indubbiamente rappresenta quello che è maggiormente in grado di raggiungere con intenzionalità e sistematicità la maggioranza dei/le bambini/e e dei/le ragazzi/e facendo sì che il complesso tema dell'educazione sessuale sia posto in stretta correlazione alla crescita personale di ciascuno/a.

Indicazioni che, per molti versi, hanno altresì scatenato diverse polemiche rispetto all'idea (uno dei motivi ricorrenti di resistenza) che l'educazione sessuale (che introduce temi legati ad esempio alla masturbazione, alle scelte di orientamento sessuale ecc...) funga da vettore per una sorta (e poco concepibile) istigazione a pratiche di sessualità precoce.

Si tratta di un tema, che si pone come sfida pedagogica, che investe naturalmente (in quanto ne sono privati) le/gli alunne/i e gli/le studenti/esse ma anche le/gli insegnanti, i quali dovrebbero essere formati in tal senso. E questo, dal nostro punto di vista (che poi coincide anche con quello dell'OMS) sia in presenza sia in assenza di un quadro normativo chiaro che istituisce l'educazione sessuale a scuola.

L'assenza di un quadro normativo di riferimento e di una formazione specifica fanno sì che rispetto al tema della sessualità e della sua educazione prevalgano, oltre all'eterogeneità delle esperienze e delle pratiche, anche il sistema valoriale, le culture e le credenze (le cosiddette epistemologie implicite) cui ciascuno alla fin fine si affida per affrontare individualmente la questione. E ciò, sia ben chiaro, riguarda sia chi sceglie sia chi non sceglie di fare riferimento alla sessualità in modo diretto o indiretto nella pratica scolastica o di fornire/non fornire un proprio contributo nel momento in cui l'educazione alla sessualità divenga, ad esempio, oggetto di un progetto a livello scolastico.

La questione si ammantava di ulteriori implicazioni pedagogiche se si declina la sessualità rispetto alla dimensione inclusiva della società (e quindi, inevitabilmente, della scuola), ad esempio rispetto al suo potersi esprimere/essere espressa e potersi rappresentare/essere rappresentata in riferimento alla disabilità/alterità³.

- 2 L'edizione italiana è stata promossa e finanziata dalla Federazione Italiana di Sessuologia Scientifica con la curatela di Piero Stettini e la traduzione di Laura Barnaba. Cfr: <http://www.fissonline.it/pdf/STANDARDOMS.pdf>. Su questi temi si vedano anche Herzog (2012) e Illes (2012).
- 3 Precisiamo che in accordo con la visione dei Disability Studies, nella nostra argomentazione ci avvaliamo della locuzione *disabilità* nell'accezione ampia di condizione sociale, tenendo conto che si tratta della risultante di ciò che l'individuo si trova a vivere in relazione a un sistema sociale organizzato su base *abilista* (Bocci, 2019, p. 177). Quando invece facciamo riferimento alle condizioni biologiche della persona (ossia a quelle che l'ICF definisce come *funzioni e strutture corporee*) preferiamo utilizzare il termine *impairment* (al posto del convenzionale *persona con disabilità intellettiva*,



In quanto fatto culturale, la sessualità non solo può essere fatta sparire o essere marginalizzata (ovvero confinata) dal palinsesto della narrazione sociale (inclusa quella educativa) ma, per le medesime ragioni/resistenze, può essere negata (e di fatto lo è) quale soggetto di attenzione socio-politica in riferimento a individui che, per loro caratteristiche fisiche, psichiche, sensoriali o cognitive, sono oggetto di forme - altrettanto culturali - di disabilitazione (Oliver, 1990), con conseguente estraneazione dalla possibilità di esercitare/esprimere alcuni diritti fondamentali.

È il caso, ad esempio, della figura dell'Assistente sessuale, che in Italia, nonostante la forte richiesta di associazioni, di moltissimi attivisti (tra i quali va menzionato almeno Max Ulivieri) e un Disegno di Legge (n. 1442/2014), non ha ancora trovato applicazione. Anzi, come per l'educazione sessuale a scuola, questa iniziativa è stata prima rallentata, poi accantonata e infine del tutto insabbiata.

Un destino comune che, dal nostro punto di vista, può essere letto come emblematica raffigurazione del rovescio di una stessa medaglia, quello di un Paese ancora fortemente radicato all'idea che *certe cose* spettano all'ambito familiare e lì vi si consumano (ivi inclusa la sessualità di chi ha un impairment intellettuale, fisico o psichico), un Paese in cui nel nome della *difesa dei figli dalla cosiddetta Teoria Gender*, si continua a far finta che non esista l'omofobia e che con altrettanto candore finga di scandalizzarsi per il fatto di essere sostanzialmente maschilista (con tanto di un numero abnorme di femminicidi) e centrato su chi è bianco e abile.

Ebbene, alla luce di questo sfondo di riferimento (qui solo brevemente accennato) abbiamo pensato fosse interessante condurre una serie di indagini su tale figura calandola proprio nella dimensione della scuola e della formazione degli insegnanti.

La prima indagine (Bocci, Guerini & Isidori, 2019) ha coinvolto un gruppo di studenti universitari in formazione per divenire futuri insegnanti, i quali, ovviamente, non avevano avuto modo nelle loro precedenti esperienze a scuola di vivere l'educazione alla sessualità come vero e proprio insegnamento.

La seconda, di cui presentiamo qui descrizione e esiti, vede coinvolti insegnanti in servizio, i quali, altrettanto ovviamente, al pari degli studenti della precedente indagine non hanno ricevuto una educazione sessuale a scuola né sono ora nella condizione di poterla attuare con i/le loro allievi/e.

L'idea di concentrare l'attenzione sulle/gli insegnanti⁴ – futuri e in servizio – risiede nella convinzione che gli atteggiamenti dei docenti nei confronti della sessualità, in particolare in riferimento alla disabilità, costituiscano un tema fondante per rilevare il grado di inclusione all'interno della realtà scolastica. L'ambiente scolastico è un luogo culturale che da una parte rispecchia la società e dall'altra la modella.

I docenti, nella scuola non svolgono soltanto un ruolo fondamentale dal punto di vista della mediazione nella costruzione della conoscenza ma contribuiscono

sensoriale, ecc...). Nel questionario, tuttavia, abbiamo utilizzato *persona con disabilità*, che – come appena detto – è tipica e ricorsiva nel lessico normativo, scientifico e di uso comune, per non introdurre elementi che avrebbero potuto generare fraintendimenti nei partecipanti e per evitare da parte nostra lunghe dissertazioni di spiegazione.

In merito all'alterità ci riferiamo qui, ad esempio, alla questione della sessualità dei *migranti*, una *categoria sociale invisibile* che, evidentemente, in quanto prevalentemente percepita come clandestina vive la dimensione della sessualità in modo altrettanto invisibile/clandestino.

4 Per agevolare la lettura, utilizzeremo *gli insegnanti* (così come *i docenti*) intendendo con questa espressione tanto la popolazione maschile quanto quella femminile.



anche a favorire oppure ad ostacolare una prospettiva inclusiva attraverso le loro attitudini positive o negative nei confronti delle differenze.

Si tratta di un tema di particolare evidenza, ad esempio, se si prende in considerazione *l'Index per l'inclusione* (Booth & Ainscow, 2014), laddove - in particolare nella Dimensione C, *Sviluppare pratiche inclusive*, nell'indicatore C1.6 (*Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni*) della sottodimensione *Costruire curricoli per tutti*, si fa esplicito riferimento a *Relazioni sessuali ed educazione sessuale*, invitando la comunità scolastica, nello spirito della ricerca azione dell'Index, a esplorare questi aspetti che non possono certo essere marginali in una idea di scuola e società inclusiva.

Infine, almeno nelle nostre intenzioni, l'attenzione alle percezioni degli insegnanti si pone in linea di continuità con ricerche - di ben altro respiro, ne siamo consapevoli - quali quelle di Canevaro, d'Alonzo & Ianes, 2009; Ianes, Demo & Zambotti, 2010; Canevaro, D'Alonzo, Ianes & Caldin, 2011 che hanno investigato gli atteggiamenti dei docenti nei confronti della disabilità e dell'integrazione/inclusione al fine di rilevare e far emergere rappresentazioni, opinioni, pratiche, ecc.... Come confermato anche da ricerche a livello internazionale (Davis & Layton, 2011; Taylor & Ringlaben, 2012), i risultati dimostrano come le predisposizioni aperte attivino processi virtuosi per quanto riguarda le pratiche inclusive, mentre quelle chiuse abbiano un impatto negativo non solo sulle culture ma anche sulle forme organizzative e sulle pratiche scolastiche generando ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento di tutte/i e di ciascuno/a.

1. L'indagine. La percezione degli insegnanti sulla figura dell'Assistente sessuale

Come anticipato nella premessa, l'intento della presente ricerca è stato quello di indagare le opinioni e le percezioni degli insegnanti in merito alla questione dell'assistenza sessuale alle persone con un *impairment* intellettuale, fisico, psichico o sensoriale, anche con lo scopo di operare un confronto con gli esiti dalla precedente e già menzionata esperienza di formazione-ricerca che ha visto coinvolti 200 studenti del Corso di Laurea in *Scienze della Formazione Primaria* dell'Università degli Studi "Roma Tre" (Bocci, Guerini & Isidori, 2019).

Dal nostro punto di vista quanto emerge da queste due indagini, aventi come oggetto lo stesso tema ma rilevato da due punti di osservazione diversi benché complementari (studenti e docenti), rappresenta un'occasione per continuare ad alimentare una riflessione sistematica attorno alla questione dell'educazione sessuale a scuola, assumendo come prospettiva di analisi quello della sessualità in relazione alla disabilità mediante una focalizzazione sul ruolo e sulla funzione dell'Assistente sessuale anche nell'ottica di sostenere la necessità di una formazione specifica per gli insegnanti.

1.1 Finalità e ratio

Per quanto concerne le finalità e la ratio della presente ricerca, sono sostanzialmente due le questioni di maggiore interesse che abbiamo cercato di indagare.

La prima è relativa alla conoscenza, da parte degli insegnanti di ogni ordine e



grado di scuola coinvolti, del profilo professionale dell'Assistente sessuale. In particolare l'attenzione è stata posta al ruolo e alle funzioni di questa figura e alla rilevazione di come ne siano venuti a conoscenza. Si tratta di aspetti che sono sovrapponibili a quelli analizzati nell'indagine con gli studenti, per comprendere le loro percezioni/opinioni prima che fossero implicati in alcune lezioni del corso di studi dedicate a tale tema.

La seconda questione riguarda l'opinione degli insegnanti, espressa per mezzo dell'espressione del loro grado di accordo/disaccordo, su alcune affermazioni/asserzioni inerenti il riconoscimento (e la legittimazione) della funzione, ruolo e professionalità della figura dell'Assistente sessuale.

1.2 Descrizione del campione

Il campione è composto da 231 insegnanti (età media 42, DS = 8,21) di ogni ordine e grado scolastico, raggiunti attraverso un campionamento a valanga virtuale⁵ e così distribuiti:

scuola dell'infanzia = 28;
scuola primaria = 85;
scuola secondaria di I grado = 51;
scuola secondaria di II grado = 67.

I partecipanti sono in maggioranza (146 su 231) insegnanti di ruolo (67 di loro lavorano sul sostegno). I restanti 85 sono così distribuiti: *su supplenze brevi* (6); *con contratto a tempo determinato* (79). La quasi totalità del campione (228 su 231) dichiara d'insegnare da diversi anni per una media di 24,5 anni (DS = 9,06) e la maggior parte dei partecipanti (139 su 231) è specializzata sul sostegno.

Per ciò che attiene gli incarichi di coordinamento, la maggior parte degli insegnanti (153 su 231) dichiara di non averne alcuno. Tra i 78 che, al contrario, affermano di svolgere una funzione di coordinamento, vi sono 29 insegnanti di sostegno (tra questi, 2 hanno un incarico annuale) e 49 insegnanti (con contratto a tempo determinato) che lavorano sul posto comune/curriculare.

Caratteristiche generali dei partecipanti	n.
Insegnanti di ruolo su posto comune	79
Insegnanti di ruolo sul sostegno	67
Insegnanti con contratto annuale a Tempo Determinato	79
Insegnanti con contratti su supplenze brevi	6
Tot	231
Ulteriori caratteristiche	
Insegnanti specializzati sul sostegno	139
Insegnanti con incarichi di coordinamento	78

Tabella 1. Alcune caratteristiche del campione

5 Com'è noto, il campionamento a valanga virtuale è una variante del campionamento a valanga tradizionale e si basa sul coinvolgimento dei partecipanti per mezzo di reti o *social network* (Baltar & Brunet, 2012). Anche nel nostro caso è stato utilizzato come propulsore principale per generare il campionamento a *palla di neve virtuale* il *social network* Facebook.



1.3 Descrizione dello strumento

Il questionario, che si compone di due ambiti, è stato appositamente realizzato per mezzo della piattaforma *Google Moduli* e diffuso tramite *link* su alcuni *social network*.

Il primo ambito del questionario è relativo alle informazioni socio-demografiche: età, ordine e grado di scuola, tipologia di contratto, anni/mesi d'insegnamento, tipologia di insegnamento (*curriculare vs di sostegno*), eventuali incarichi di coordinamento ed eventuale specializzazione sul sostegno.

Il secondo concerne le opinioni degli insegnanti sulla figura e sul ruolo dell'Assistente sessuale. Più specificatamente, è stato chiesto ai partecipanti di indicare: a) se avessero letto libri riguardanti il tema dell'assistenza sessuale alle persone con disabilità⁶ (Figura 1); b) se conoscessero tale figura prima della eventuale lettura di libri sull'argomento o prima della compilazione del questionario (Figura 1); c) il loro grado di accordo/disaccordo sull'istituzione in Italia di questo profilo professionale, motivando la loro scelta attraverso l'esplicitazione delle loro opinioni e delle loro percezioni relativamente al connubio disabilità-sessualità (Figura 2).

Ambito 2: Opinioni (* indica campo obbligatorio)

9) Indichi cortesemente quanti libri (non legati alla sua professione) ha letto nell'ultimo anno

0 tra 1 e 5 tra 5 e 10 più di 10

10) Ha mai letto (non per forza recentemente) libri sull'assistenza sessuale? *

sì no

10a) Se ha risposto sì alla domanda precedente, quale/i libro/i ha letto? Ne indichi cortesemente il titolo, l'autore e l'anno *: _____

10b) Quali sono i temi centrali trattati nel libro? Li indichi utilizzando tre parole chiave *: _____

11) Conosceva la figura dell'assistente sessuale prima di leggere il/i libro/i? *

sì no

11a) Dove aveva sentito parlare dell'assistenza sessuale? * _____

11) Conosce figura dell'assistente sessuale? *

sì sì vagamente no no, non ne ho mai sentito parlare prima d'ora

Figura 1: Ambito 2 questionario rivolto agli insegnanti

6 A tal proposito, sono state inserite le seguenti domande filtro: *Indichi cortesemente quanti libri (non legati alla sua professione) ha letto nell'ultimo anno; Ha mai letto (non per forza recentemente) libri sull'assistenza sessuale?*



Ambito 2: Opinioni (* indica campo obbligatorio)

L'assistente sessuale è una figura specializzata (con competenze psico-pedagogiche e sessuali acquisite attraverso un corso specifico) per accompagnare le persone con disabilità (motoria e intellettuale) nella scoperta del proprio corpo e quello altrui, nonché nell'esperienza sessuale vera e propria. La figura dell'assistente sessuale esiste da diversi anni nei Paesi del Nord Europa; in Italia il Governo sta discutendo il Disegno di Legge (1442) dal 2014 per la sua approvazione.

12) Sulla base delle sue pregresse conoscenze e/o di quanto abbiamo appena brevemente descritto, le chiediamo ora di esprimere il suo grado di accordo o di disaccordo sull'istituzione/introduzione di questa figura nei profili professionali di relazione e cura alla persona con disabilità *

- Completamente d'accordo
D'accordo, ma solo nei casi di disabilità complesse
D'accordo ma con alcune perplessità
In disaccordo
Non sono in grado di rispondere al momento

12a) Motivi brevemente la sua risposta *: _____

Le lasciamo uno spazio libero per esprimere le sue ulteriori eventuali riflessioni:

Figura 2: Ambito 2 questionario rivolto agli insegnanti

2. Analisi dei dati e discussione dei risultati

Sui dati emersi sono state effettuate un'analisi descrittiva delle frequenze (attraverso il software *SPSS*) e un'analisi del contenuto (attraverso il software *Atlas.ti*), quest'ultima finalizzata a indagare le motivazioni addotte dagli insegnanti circa le loro opinioni/percezioni relativamente all'istituzione/introduzione in Italia della figura dell'Assistente sessuale per le persone con disabilità. Ciò, allo scopo di operare una riflessione sui presenti dati anche sulla scia di un confronto con quanto sostenuto dagli studenti (futuri insegnanti) nella nostra precedente esperienza di formazione-ricerca.

Entrando nello specifico dell'indagine, 109 insegnanti dichiarano di aver letto nell'ultimo anno tra 1 e 5 libri (non legati alla propria professione), mentre 69 dichiarano di averne letti tra 5 e 10 e 74 più di 10. Tra i testi letti (anche non necessariamente negli ultimi dodici mesi) 14 sono quelli che riguardano il tema dell'assistenza sessuale alle persone con disabilità. La metà di questi concernono *L'accarezzatrice*, romanzo di Giorgia Würth fulcro della precedente esperienza di ricerca. Gli altri insegnanti indicano di aver letto: *LoveAbility. L'assistenza sessuale per le persone con disabilità* di Maximiliano Olivieri (3); *Educazione speciale 6. Relazioni sociali e autonomie. Esercitare le abilità di base in studenti con disabilità intellettuale* di Anna Maria Arpinati, Luisa Monetti, Annio Posar e Daniele Tasso (1); articoli e saggi vari in riviste e libri sulla disabilità (2); *Manuale per la formazione professionale in pedagogia affettiva e sessuale* di Matteo Villanova (1).

Prima della lettura dei suddetti testi 9 insegnanti su 14 non conoscevano la figura dell'Assistente sessuale. Gli altri 5, al contrario, ne erano venuti a conoscenza attraverso la navigazione in internet (2), la partecipazione a convegni (1), la frequenza di corsi universitari⁷ (1) e la frequenza del corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità⁸ (1).

7 Nel medesimo Ateneo e Dipartimento, ma non nello stesso Corso di Laurea, in cui abbiamo condotto la ricerca con gli studenti.

8 Svolto in un Ateneo diverso da quello in cui abbiamo svolto l'esperienza di formazione-ricerca con gli studenti.



Complessivamente il numero degli insegnanti che ha dichiarato di conoscere (anche vagamente) la funzione e il ruolo dell'Assistente sessuale per le persone con disabilità prima di compilare il questionario è di 141 mentre sono 90 coloro i quali hanno affermato di non averne una conoscenza pregressa (Figura 3). Considerando che dei 141 che hanno asserito di conoscere la figura, la funzione e il ruolo dell'Assistente sessuale solo 14 hanno dichiarato di aver letto testi specifici sull'argomento (dei quali 7 un romanzo) è possibile affermare che siamo in presenza di una sorta di *conoscenza intuitiva* rispetto a ciò che specificamente attiene a questo profilo professionale non ancora attuato in Italia.

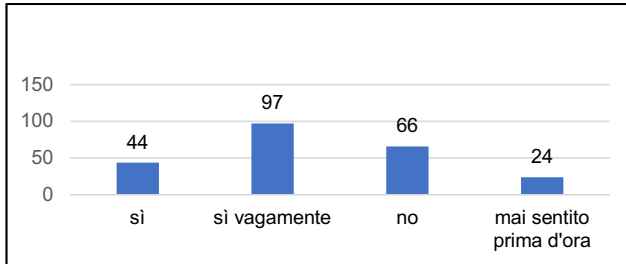


Figura 3: Conoscenza pregressa della figura dell'Assistente sessuale

Proseguendo nella nostra analisi, come mostra l'immagine riportata in Figura 4, 143 insegnanti su 231 (il 61,90%) si dice d'accordo con l'istituzione/introduzione della figura dell'assistente sessuale nei profili professionali di relazione e cura alla persona con disabilità. I restanti 88 affermano di: non essere in grado di rispondere al momento (18 = 7,79%); trovarsi in disaccordo (12 = 5,19%); essere d'accordo, ma solo nei casi di disabilità complesse (15 = 6,49%); essere d'accordo, ma con alcune perplessità (43 = 18,61%).

L'analisi del contenuto⁹ rivela che tra le perplessità maggiormente espresse da quest'ultimo gruppo di partecipanti, ci sono quelle relative al modo in cui si realizzerrebbe l'assistenza.

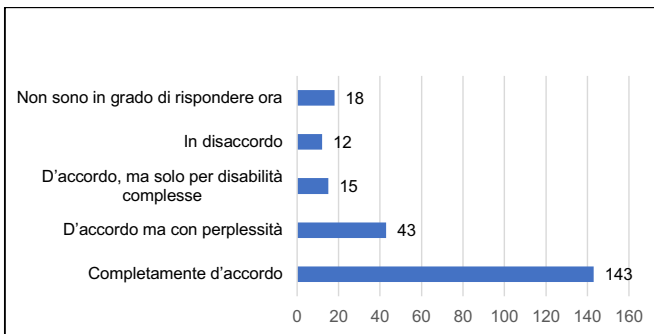


Figura 4: Grado di accordo/disaccordo con istituzione assistenza sessuale

9 Che è stata effettuata dopo una codifica aperta delle ragioni esposte dagli insegnanti per motivare le proprie scelte, attraverso la quale abbiamo individuato le seguenti categorie: *diritto; tabù; infantilizzazione corpo disabili; progetto di vita; competenze Assistente sessuale; medicalizzazione.*



Riportiamo qui di seguito alcuni esempi tratti dalla voce degli insegnanti:

- *vorrei capire praticamente come aiutano i disabili;*
- *la perplessità è solo sulle modalità;*
- *le perplessità che ho, riguardano le modalità di accesso/erogazione del servizio rispetto ai servizi attuali di cura e la sua effettiva accessibilità;*
- *non sono al corrente di come la figura potrebbe essere integrata in un percorso didattico che attualmente risulta carente dal punto di vista dell'educazione sessuale.*

Altre perplessità concernono la condizione più o meno complessa della disabilità e i professionisti che dovrebbero assolvere questa funzione. Ecco come si esprimono alcuni insegnanti in merito:

- *nel caso in cui ci sia una disabilità cognitiva è necessaria una guida o supporto alla sessualità per affrontare il tema;*
- *con alcune disabilità si può lavorare diversamente;*
- *la mia perplessità riguarda esclusivamente le figure che potrebbero fornire tale servizio;*
- *credo ci voglia una preparazione adeguata;*
- *sono d'accordo nel riconoscere che le persone con disabilità abbiano diritto a vivere la loro sessualità, ma ritengo che questa figura professionale debba avere competenze comunicative e relazionali non indifferenti;*
- *la persona che ricopre tale ruolo deve essere titolata e ben conscia dei limiti;*
- *penso che la figura debba essere debitamente formata o che debba essere una specializzazione in più per i professionisti della sfera psico-pedagogica.*

Un'altra fonte di perplessità, che emerge come vero e proprio timore, è che l'assistenza sessuale alle persone con disabilità divenga una forma di prostituzione legalizzata, come si evince da queste considerazioni:

- *l'assistenza sessuale andrebbe ad alimentare il fenomeno della tratta;*
- *in linea teorica sarei d'accordo, ma in pratica questo potrebbe trasformarsi in una sorta di prostituzione legalizzata;*
- *la figura che si occupa di fornire un accompagnamento sessuale dovrebbe anche essere emotivamente e fisicamente coinvolta nel rapporto... diversamente sarebbe una forma più o meno esplicita di prostituzione.*

Il suddetto timore è stato espresso anche da quei docenti che si sono dichiarati in disaccordo con l'istituzione della figura dell'Assistente sessuale:

- *il sesso non è un diritto, per nessuno, neanche per le persone disabili;*
- *oltre al fatto che questa questione viene spesso strumentalizzata per fare da apripista alla legalizzazione della prostituzione, è un terreno palesemente fertile per lo sfruttamento sessuale di donne vulnerabili: povere, immigrate etc., non c'è proprio nulla di progressista;*
- *è una forma di prostituzione legalizzata perché alla fine una persona fa sesso dietro compenso.*



Le altre ragioni addotte per motivare il disaccordo fanno riferimento al fatto che ci siano aspetti più importanti della vita delle persone con *impairment* a cui pensare, così come all'*impossibilità* di accedere alla sfera sessuale per coloro i quali si trovano in situazioni di disabilità e, infine, alla poca attinenza di questo tema con ciò che riguarda l'insegnamento. Posizioni queste rilevabili dalle seguenti affermazioni:

- *penso che non sia il problema principale;*
- *l'esperienza sessuale è una realtà dall'alto profilo antropologico e morale, pertanto richiede la piena maturità e capacità di intendere e volere, requisiti non del tutto accessibili a molti soggetti con disabilità psichiche;*
- *le persone con disabilità intellettiva, spesso, sono assimilabili più a bambini che a ragazzi in crescita e introdurli nella dimensione della sessualità, anche solo teorica, costituirebbe una certa violazione della loro semplicità e purezza;*
- *i ragazzi con disabilità non possiedono gli strumenti per gestire la propria sessualità;*
- *non è pertinente con l'insegnamento.*

Ulteriori argomentazioni di disaccordo fanno emergere un altro sfondo di analisi, peraltro riconducibile alle stesse resistenze che governano l'avversione all'educazione sessuale a scuola in Italia. È un argomento tabù, poiché la sessualità costituisce un aspetto personale della vita di ciascuno (es.: *la sessualità è personale*). E i tabù, sappiamo bene, si nutrono anche di stereotipi, come quello che sottende l'*infantilizzazione* della persona con *impairment* e l'idea che la sessualità debba essere arginata:

- *mi chiedo anche che tipo di reazioni, di accettazione, di rifiuto, il suo intervento potrebbe suscitare nei casi di famiglie che abbiano deciso di tenere in casa un figlio con disabilità e che, negli anni, abbiano cercato di costruire per lui/lei un altro tipo di equilibrio, riuscendo ad arginare la questione sessualità.*

Stereotipi e tabù, peraltro, messi in evidenza (questa volta in forma di critica) da alcuni degli insegnati dichiaratisi invece d'accordo con la figura dell'Assistente sessuale:

- *la sessualità rappresenta spesso ancora un tabù e quando riferito a persone con disabilità è addirittura argomento ignorato. Trovo invece importante affiancare questa figura professionale ai ragazzi, ancora più a persone con disabilità, perché è una sfera tanto spontanea e naturale quanto complessa di cui spesso non si ha consapevolezza;*
- *l'aspetto sessuale viene considerato come un tabù, invece, bisogna acquisire consapevolezza con riguardo a questa delicata questione e saperla gestire;*
- *è giusto che tutti abbiano l'opportunità di conoscere e sperimentare... non è scritto da nessuna parte che sia una cosa da conoscere da soli o solo con i partner;*
- *è solo questione di tabù; il sesso è un tabù anche per i "neurotipici", ritengo corretto dare un supporto maggiore alle persone con disabilità anche in questo aspetto della vita, non meno importante degli altri.*

Al di là del porre in risalto i pregiudizi ancora imperanti in merito alla sessualità, soprattutto se riferita alla disabilità, gli insegnanti che sostengono di essere d'ac-



cordo con l'istituzione della figura dell'Assistente sessuale evidenziano quanto questa dimensione rappresenti un aspetto fondamentale per ciascun individuo:

- *è importante l'educazione sessuale per tutti;*
- *la sessualità appartiene a tutti: disabili o meno;*
- *la sfera sessuale è di primaria importanza per qualunque essere umano, nessuno escluso;*
- *la disabilità non implica a sessualità... si tratta di bisogni primari come mangiare e dormire.*

In altre parole, la dimensione della sessualità entra nella sfera dei diritti inalienabili dell'essere umano e, di conseguenza, deve trovare forme di sostegno eterogenee, tra le quali anche quella dell'Assistente Sessuale. La voce degli insegnanti che sostengono questa visione è, in tal senso, molto determinata:

- *ognuno di noi ha diritto ad una forma di scoperta della corporeità, fisicità dell'altro e di sé;*
- *il diritto di conoscere il proprio corpo e la possibilità di scoprire e gioire con sé, di sé e con un altro dovrebbe essere imprescindibile;*
- *credo che sperimentare l'affettività nelle sue varie forme rientri nel pieno diritto della persona con disabilità;*
- *la persona con disabilità ha diritto di esprimere la propria sessualità... come scoperta profonda di sé e dell'altro;*
- *chi ha difficoltà ad accedere a questo tipo di esperienza deve essere aiutato a realizzarla se lo desidera;*
- *le facilitazioni e i supporti in situazioni di difficoltà e di disagio dovrebbero essere sempre garantiti;*
- *è bene che le persone con disabilità possano essere aidate nella scoperta del loro corpo;*
- *ritengo che possa essere una figura molto importante per il sostegno alla vita di una persona con disabilità;*
- *la mancanza di educazione sessuale induce comportamenti ritenuti socialmente inaccettabili, contribuendo ad isolare le persone con disabilità.*

Gli insegnanti che si trovano d'accordo con l'istituzione di questa figura concordano anche con la necessità che in Italia si concretizzi presto ciò che già si è realizzato altrove:

- *dobbiamo recuperare in Italia il ritardo accumulato nei confronti degli altri Paesi su una tematica di così alto rilievo;*
- *la figura dell'assistente sessuale contribuirebbe ad affrontare, ampliare ed integrare aspetti che non vengono affrontati o, a volte vengono affrontati marginalmente non da esperti;*
- *sarebbe una figura complementare che andrebbe a rendere ancora più completa l'equipe che si occupa della persona disabile;*
- *è una figura che potrebbe sostenere la persona con disabilità in un'area specifica importante alla quale le altre figure non dedicano attenzione professionalmente valida.*



Si tratta di una adesione che in alcuni dei partecipanti va ben oltre la *disabilità*. Facendosi portatori di uno spirito inclusivo che travalica i limiti delle categorizzazioni dell'umano, questi insegnanti rilanciano la questione universalizzandola (per tutti) e riscrivendola (come peraltro dovrebbe essere) nel problema più ampio dell'educazione alla sessualità:

- *ne avrebbero bisogno tutti, non solo i disabili;*
- *per me dovrebbe essere istituita per chiunque, non solo nei casi di disabilità;*
- *tutte le persone avrebbero bisogno di un assistente sessuale;*
- *ancora oggi i ragazzi si avvicinano a questo aspetto del tutto analfabeti.*

Da quanto si evince dalla lettura del posizionamento assunto dagli insegnanti e dalle loro risposte emergono due linee di pensiero.

La prima caratterizzata dalla presenza di una forte preoccupazione in merito non tanto al diritto alla sessualità di tutti (disabili inclusi) quanto alla figura dell'Assistente sessuale in sé, quale profilo professionale non immediatamente inquadrabile se non dentro categorie già predefinite (ad esempio quella della prostituzione¹⁰).

La domanda pedagogica che porta con sé questo posizionamento è relativa al ruolo giocato dall'attuale cultura in merito alla sessualità (una questione privata, al massimo familiare) e, di conseguenza, al ruolo giocato dalla totale assenza di educazione su questa dimensione.

La seconda linea di pensiero si connota invece per un altrettanto forte richiamo ai diritti inalienabili e alla convinzione che tutti possano accedere pienamente a tutte le dimensioni della vita. In questo caso la domanda pedagogica che possiamo far emergere fa riferimento al rischio di una visione irenica e astratta del tessuto sociale attuale. In altri termini, l'assenza di una legge sull'educazione sessuale/alla sessualità a scuola rischia di far mancare il terreno per l'attuazione di discorsi e pratiche reali nei contesti reali inerenti l'applicazione (per mezzo della pratica educativa) di una visione universalistica della sessualità come diritto fondamentale. Ci suggerisce questa problematizzazione la presenza ancora oggi diffusa e pervasiva nella scuola (come nella società) di atteggiamenti/comportamenti di bullismo omofobico (Fiorucci, 2018), di maschilismo nei giovani (così come negli adulti) esito di una impasse da parte dei decisori politici e della società civile tutta che non hanno ancora intrapreso una strada chiaramente definita per uscire una volta per tutte da retaggi culturali che non hanno oggi (come peraltro non lo avevano ieri) alcuna ragion d'essere.

3. Un confronto tra le due indagini

Nell'ottica di continuare a problematizzare la rilevanza dell'educazione sessuale a scuola e focalizzando l'attenzione sul connubio disabilità-sessualità, riteniamo opportuno operare anche un breve raffronto tra gli esiti della presente indagine e quelli dell'indagine precedente.

10 Su questo aspetto ci sembra interessante segnalare la ricerca di Limoncin & al. (2014), studiosi che hanno rilevato alcuni tratti psicologici nel profilo di persone che dichiarano di svolgere attività di assistenza sessuale con l'intento di verificare se e in che misura un accurato processo di selezione e di formazione da parte di organizzazioni specializzate può ridurre taluni fattori di rischio presenti in chi assolve questa funzione, come quelli per l'appunto riconducibili alla presenza di comportamenti sovrapponibili a quelli della prostituzione.



Quest'ultima, si rammenta, ha interessato un gruppo di studenti di *Scienze della Formazione Primaria* coinvolti in un progetto di ricerca-formazione centrato sulla lettura del volume di Giorgia Würth, *L'accarezzatrice* e ha perseguito le medesime finalità in merito all'analisi delle percezioni sulla figura dell'assistenza sessuale alle persone con disabilità.

È interessante porre in evidenza, ai fini del confronto che intendiamo qui operare, alcune delle domande che gli studenti coinvolti hanno indirizzato a Giorgia Würth e che hanno riguardato:

- a) le motivazioni che hanno spinto la scrittrice a interessarsi alla questione dell'assistenza sessuale per le persone con disabilità;
- b) le aspettative dell'autrice circa le possibili reazioni del pubblico (*critiche vs abbattimento di barriere culturali*);
- c) gli argomenti e gli ambiti di intervento di un eventuale corso di formazione per ottenere la qualifica di Assistente sessuale in Italia.

Dal nostro punto di vista (che assume anche il confronto con gli stessi studenti a seguito dell'esperienza di ricerca-formazione compiuta) si tratta di domande che sono scaturite dalla consapevolezza, presente negli studenti in formazione, dell'esistenza di stereotipi e pregiudizi nel mondo adulto circa la concettualizzazione della sessualità in generale e, in particolare, in riferimento alla disabilità.

Non a caso, mentre nella ricerca con gli insegnanti (come argomentato nel paragrafo precedente) alcuni di loro (all'incirca il 24%) hanno esposto perplessità in relazione all'introduzione in Italia della figura dell'Assistente sessuale, adducendo come fonte di preoccupazione quella della sovrapposizione con la prostituzione, questa indicazione non è per nulla segnalata tra gli studenti.

Tra questi ultimi non sembrano emergere neppure elementi che possano in qualche modo assimilare la funzione dell'assistenza sessuale all'interno di pratiche *medicalizzanti* (Zola, 1972; Illich, 1976; Gardou, 2006), la qual cosa, invece, accade tra gli insegnanti, molti dei quali si esprimono a favore dell'introduzione del ruolo e della figura dell'Assistente sessuale proprio in ragione del notevole supporto (leggi anche *sollievo*) che porterebbe alle *situazioni più complesse*. Le persone che si trovano in situazioni di funzionamento umano complesso (per usare una terminologia vicina al modello Bio-Psico-Sociale), infatti, stando a quanto riferiscono i partecipanti, *necessitano di essere accompagnate in questo ambito come in quella relazione socio-affettivo*.

Diversamente, un punto di accordo tra studenti e docenti concerne le competenze che l'Assistente sessuale dovrebbe possedere: sia gli uni, sia gli altri sono convinti che non debbano mancare quelle relazionali (e tra queste un primato è assegnato all'empatia) oltre che quelle specifiche della professione inerenti la sfera psico-fisiologica.

Entrambe queste tipologie di competenze, nella percezione dei partecipanti alle due indagini, assumono rilevanza nell'ottica di un miglioramento della *qualità della vita* (Schalock & Verdugo Alonso, 2002; Giaconi, 2015) delle persone con disabilità che, com'è noto, sono maggiormente a rischio di trovarsi *isolate dal resto della popolazione* (*vite insularizzate*, secondo la felice espressione di Charles Gardou).

In particolare gli insegnanti – ovviamente quelli che si sono espressi favorevolmente all'introduzione della figura dell'Assistente sessuale – sottolineano la sua importanza in riferimento al *progetto di vita*. Un ambito questo che richiama forte-



mente quello dei diritti (la sessualità come diritto inalienabile) che ha trovato concordi la maggior parte degli insegnanti e tutti gli studenti.

Rispetto alla idea che la figura dell'Assistente sessuale, una volta introdotta per legge, costituisca un valido supporto per le famiglie e per la scuola stessa, questa trova rispondeva negli insegnanti favorevoli alla sua istituzione, mentre gli studenti non ne fanno menzione. Questo può dipendere anche dal fattore età, ossia dal processo di identificazione/proiezione col ruolo genitoriale. Difatti è piuttosto evidente come, allo stato attuale dei fatti, alla famiglia sia totalmente delegata la sfera sessuale dei propri figli e delle proprie figlie con disabilità, *con immaginabili complessità di tipo etico*, come sostengono alcuni dei partecipanti. La scuola, d'altro canto, riceverebbe un sostegno da un/una professionista nella gestione di alcune situazioni problematiche che, secondo gli insegnanti, si originano da particolari vissuti degli studenti con disabilità e *si presentano soprattutto alle scuole superiori nella quotidianità della vita scolastica*.

In conclusione, al fine di meglio evidenziare il confronto tra studenti e insegnanti, si riporta nella Tabella 2 una essenzializzazione delle questioni emerse e qui analizzate.

Questioni emerse	Studenti	Insegnanti
Esistenza di stereotipi e pregiudizi	Quesiti rivolti alla scrittrice in relazione alle motivazioni che l'hanno condotta ad affrontare la questione dell'assistenza sessuale per le persone con disabilità, alle aspettative circa le reazioni del pubblico, agli argomenti e agli ambiti di intervento di un eventuale corso di formazione per divenire Assistente sessuale in Italia	Perplessità e disaccordo in relazione all'introduzione in Italia della figura dell'Assistente sessuale
Medicalizzazione della disabilità	Nessun riferimento	Favorevoli all'introduzione della figura dell'Assistente sessuale per le <i>situazioni più complesse</i>
Competenze Assistente sessuale	Competenze relazionali e competenze inerenti la sfera psico-fisiologica	Competenze relazionali e competenze inerenti la sfera psico-fisiologica
Sessualità come diritto	La sessualità rientra tra i diritti di ciascun individuo	Tra i favorevoli all'introduzione dell'assistenza sessuale, la sessualità rientra tra i diritti di ciascun individuo
Assistente sessuale come supporto per le famiglie e per la scuola	Nessun riferimento	Favorevoli all'introduzione della figura dell'Assistente al fine di non delegare totalmente alle famiglie la sfera sessuale dei propri figli e per ricevere a scuola un supporto nella gestione di alcuni problemi

Tabella 2: Confronto tra studenti e insegnanti in merito alle questioni emerse



Conclusioni

Non vi è dubbio alcuno (almeno per chi scrive è così) che il diritto alla salute sessuale si articoli in modo ampio e contempra diverse azioni che impattano sul sistema socio-culturale (Kattari & Turner, 2017). Si pensi all'educazione alla sessualità, al poter scegliere il/la proprio/a partner, al decidere se essere o meno sessualmente attivi, al ricercare una vita sessuale soddisfacente, sicura e piacevole (soprattutto in riferimento alla propria identità sessuale e al proprio orientamento sessuale), al dare/ricevere rispetto in relazione alla corporeità propria e altrui (avere relazioni sessuali consensuali) e così via.

Tuttavia, tali diritti siano garantiti per tutti, le stesse accezioni di vita sessuale e di educazione sessuale – *Comprehensive Sexuality Education, CSE* (UNESCO, 2019) – devono essere interpretate in maniera realmente universale, ossia prendendo in considerazione quei fattori bio-psico-sociali e che possono impattare positivamente o negativamente sulla percezione individuale di benessere e, di conseguenza, sul grado di capacitazione-discapacitazione degli individui nei loro contesti di appartenenza (Shakespeare, 2000; Lee & Fenge, 2016).

Dal nostro punto di vista l'attenzione alla sessualità nella disabilità e alla figura dell'Assistente sessuale, si iscrive in questo setting. La stessa Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015), ha sancito l'esistenza di un legame inscindibile tra qualità dell'educazione, salute e benessere, pari opportunità inclusive e diritti umani. Il che significa, per le persone con *impairment*, di essere messe nelle condizioni di sottrarsi da quei meccanismi tipici di *antisessualizzazione* e *desessualizzazione* (Gardou, 2006; Lascioli, 2011)¹¹ più volte denunciati e di *crescere* (Caldin & Friso, 2016) nell'ottica dell'indipendenza e dell'autorealizzazione (Mura & Zurru, 2013; Cottini, 2016; Bocci & Guerini, 2017; Guerini, 2018).

Nelle nostre indagini, una sensibilità in questa direzione sembra emergere, almeno nell'aspetto di coscientizzazione, giacché tanto tra gli studenti quanto tra gli insegnanti è presente l'idea che la sessualità costituisca per ciascun individuo una dimensione significativa dell'esistenza e un aspetto determinante nel garantire una buona qualità di vita. Ciò attraverso una certa adesione, almeno a livello teorico concettuale, alla visione sopra citata della condizione di benessere sessuale.

Ma questa sensibilità, rischia di rimanere sul piano delle affermazioni di principio, soprattutto se si fa riferimento a talune delle resistenze di carattere personale – quindi influenzate da aspetti educativi, morali, etici, religiosi ecc... – emerse, ad esempio, in una parte degli insegnanti nel momento in cui sono stati chiamati a confrontarsi con argomenti legati alla sessualità. Resistenze che, è bene rimarcare, possono anche risentire (per quel che ci riguarda risentono) di una condizione di insicurezza (non padronanza?) derivante dal non essere stati *esposti* quando erano studenti a percorsi di educazione sessuale e, ora che sono docenti, a una formazione in tal senso da finalizzare ai loro allievi.

Non potendo tornare indietro, gli insegnanti troverebbero sicuro giovamento da una simile formazione, in quanto, come ben sappiamo, i contesti formativi –

11 Che si accentuano anche in riferimento alla percezione di complessità inerente la *tipologia di disabilità* di cui la persona è *portatrice* (ad esempio intellettiva) e all'attribuzione della categoria sociale di *appartenenza*, in merito al genere e all'orientamento sessuale manifestato (Bernert & Ogletree, 2013).



soprattutto quelli non direttivi e centrati sulla riflessività e sulla comunità di pratica in ricerca (Schön, 1993; Wenger, 2006) – divengono spazi fecondi per analizzare atteggiamenti, sentimenti, credenze, esperienze e comportamenti (propri e altrui) inerenti i fenomeni indagati (nel nostro caso la sessualità e questa nel suo rapportarsi culturalmente con la disabilità) e su come questi fattori influenzano pensieri e azioni.

La possibilità di essere educati (come studenti) e formati (come insegnanti) alla sessualità - ovvero, per tutto l'arco della vita e, come detto, mediante una visione *olistica*, quindi in riferimento allo stato di benessere fisico, emotivo, mentale e sociale - consente di lavorare sugli *schemi mentali*, impliciti ed espliciti, in modo che ciascuno possa avere cognizione delle dinamiche personali e sociali che determinano il posizionamento proprio e altrui e fronteggiare così le barriere e gli ostacoli che noi e gli altri continuamente introduciamo nel palinsesto sociale (Booth & Ainscow, 2014).

Le nostre indagini, dunque, per quanto limitate sia per il numero dei partecipanti sia per gli esiti, vogliono rappresentare (unitamente a quelle di altri studiosi) anche uno stimolo a promuovere azioni formative agli insegnanti (iniziali e in servizio) sempre più sistematiche e, anche, a riproporre il dibattito sulla necessità dell'introduzione dell'educazione alla sessualità a scuola iscrivendo queste azioni, come abbiamo accennato, all'interno di un visione inclusiva del sistema scolastico e formativo.

Quello della figura dell'Assistente sessuale è uno sguardo sul frammento che vuole però riportare l'attenzione sull'intero (per richiamare una felice riflessione di Franco Larocca, 1999) e mantenere alto il livello di attenzione su una questione che pur nella sua perifericità irrompe nel flusso mainstream dei discorsi sociali e richiede ascolto, interpellando e richiedendo risposte. Per tale motivo, il nostro contributo non intende fermarsi a queste prime ricerche ma ampliarsi ulteriormente coinvolgendo, come di dovere stante i discorsi fin qui fatti, le persone che per prime esperiscono una condizione di disabilità (Oliver, 1990; Barnes, 2003; Gardou, 2015) così come i loro familiari e altre figure che non possono non essere coinvolte - come gli educatori e gli operatori sociali. Tutto ciò, naturalmente, tenendo conto delle ricerche e degli studi già condotti in tale prospettiva anche da altri studiosi (Gammino, Faccio & Cipolletta, 2016; Castiglia, Garro, Merenda & Salerno, 2018).

Ampliare lo sguardo significa implementare gli spazi sociali (quindi politici) di confronto e di dibattito, nella consapevolezza (questa volta sul piano scientifico) che la Pedagogia Speciale (punto di osservazione per noi privilegiato) non vive nell'isolamento e si nutre di molte domande (Canevaro, 2013).

Riferimenti bibliografici

- Arpinati A. M. et al. (2017). *Educazione speciale 6 relazioni sociali e autonomie. Esercitare le abilità di base in studenti con disabilità intellettiva*. Bologna: Associazione élève ONLUS.
- Baltar F., Brunet I. (2012). La ricerca sociale 2.0: metodo di campionamento a valanga virtuale utilizzando Facebook. *La ricerca Internet*, 22 (1), 55-74.
- Barnes C. (2003). Independent Living, Politics and Implications. In www.independent-living.org/docs6/barnes2003.html (ultima consultazione: 29/05/2020).
- Bernert D.J., Ogletree R.J. (2013). Women with intellectual disabilities talk about their perceptions of sex. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57 (3), 240-249.



- Bocci F. (2019). Disability Studies e Disability Studies in Italia. In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholé.
- Bocci F., Guerini I., Isidori M. V. (2019). Sessualità e disabilità. Una esperienza di formazione-ricerca intorno alla figura e alla funzione dell'Assistente sessuale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 233-250.
- Bocci F., Guerini I. (2017). «Casa è dove voglio stare». Le percezioni dei «disabili intellettivi» e degli studenti universitari sull'indipendenza abitativa. *L'integrazione scolastica e sociale, rivista pedagogico-giuridica*, 16 (3), 281-288.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Bortolotto M. (2014). L'educazione sessuale a scuola. Modelli pedagogici espliciti ed impliciti. *Nuova Secondaria*, 1, 12-37.
- Caldin R., Friso V. (2016). Diventare grandi: la famiglia e il permesso a crescere. In C. Lepri (ed.), *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro A. (2013). Pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 181-184.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Bolzano: Bozen-Bolzano University Press.
- Castiglia R., Garro M., Merenda A., Salerno A. (2018). Il diritto alla salute sessuale nella disabilità. Il ruolo dei caregiver e degli operatori delle relazioni d'aiuto. *Psicologia di Comunità*, 2, 69-89.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Davis R.S., Layton C.A. (2011). Collaboration in inclusive education: a case study of teacher perceptions regarding the education of students with disabilities. *National Social Science Journal*, 36, 1, 31-39.
- Fiorucci A. (2018). *Omofovia, bullismo e scuola. Atteggiamenti degli insegnanti e sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza*. Trento: Erickson.
- Gammino G. R., Faccio E., Cipolletta S. (2016). Sexual assistance in Italy: an explorative study on the opinions of people with disabilities and would-be assistants. *Sexuality and Disability*, 34(2), 157-170.
- Gardou C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.
- Gardou C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori Università.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerini I. (2018). Soggetti disagiati o soggettività disabilitate? Processi di marcature delle identità e possibilità di esistenza autodeterminata. In V. Biasi, M. Fiorucci (eds.), *Forme contemporanee del disagio*. Roma: RomaTrE-Press.
- Herzog D. (2012). *Sessualità in Europa: una storia del Novecento*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Illes J. (2012). Young Sexual Citizens: Reimagining Sex Education as an essential Form of Civic Engagement. *Sex education: Sexuality, Society and Learning*, 12, 5, 613-625.
- Illich I. (1976). *Limits to medicine-Medical nemesis: the expropriation of health*. London: Marion Boyars Publishers Ltd (trad. it. *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*, Red Edizioni, Cornaredo, 1991).
- Kattari S.K., Turner G. (2017). Examining More Inclusive Approaches to Social Work, Physical Disability, and Sexuality. *Journal of Social Work in Disability and Rehabilitation*, 16, 1, 38-53.



- Larocca R. (1999). *Nei frammenti l'intero: una pedagogia per la disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli A. (2011). *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Lee S., Fenge L.A. (2016). Sexual Well-Being and Physical Disability. *The British Journal of Social Work*, 46, 8 (1), 2263-2281.
- Leonardi B. (2019). In Focus Junior, 24/06/2019: <https://www.focusjunior.it/focus-scuola/educazione-sessuale-nelle-scuole-italiane-e-quasi-assente/> (ultima consultazione 30/05/2020).
- Limoncin E., Galli D., Ciocca G., Gravina G.L., Carosa E., Mollaioli D., Lenzi A., Jannini E.A. (2014). The psychosexual profile of sexual assistants: an internet-based explorative study. *PLoS one*, 9(6) (<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0098413>).
- Mura A., Zurru A. L. (eds.) (2013). *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Oliver M. (1990). *The politics of disablement: A sociological approach (critical texts in social work and the welfare state)*. London: Macmillan.
- ONU (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20or%20Sustainable%20Development%20web.pdf>, ultima consultazione 30/03/2020).
- Schalock R. L., Verdugo Alonso M. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington: American Association on Mental Retardation (trad. it. *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*, Vannini Editrice, Brescia, 2006).
- Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Shakespeare T. (2000). Disabled Sexuality: Toward Rights and Recognition. *Sexuality and Disability*, 18: 159-166.
- Taylor R. W., Ringlaben R. P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23. In <https://doi.org/10.5539/hes.v2n3p16> (ultima consultazione 21/03/2020).
- Ulivieri M. (2014). *LoveAbility. L'assistenza sessuale per le persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- UNESCO (2019). International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach. In <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770> (ultima consultazione 30/03/2020).
- Villanova M. (2018). *Manuale per la formazione professionale in pedagogia affettiva e sessuale*. Roma: La Sapienza.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Würth G. (2014). *L'Accarezzatrice*. Milano: Mondadori.
- Zola I. K. (1972). Medicine as an institution of Social Control. *Sociological Review*, 20, 487-504.